

## TEMPO E REPETIÇÃO

---

*Tito Cardoso e Cunha*

Ficou célebre a frase de Marx segundo a qual a História, se se repete duas vezes, a primeira é como tragédia e a segunda como comédia.

Interroguemo-nos sobre isto e tomemo-lo como ponto de partida para uma reflexão sobre a repetição na história e no tempo.

Qual será então a significação da frase de Marx ? trata-se de um afirmação ou de uma negação da *repetição* na história?

1.<sup>a</sup> hipótese: afirmação da repetição na História; há dois acontecimentos (1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup>) que se sucedem no tempo e que são a repetição um do outro. Significará isso que alguma semelhança ou identidade haverá entre eles para se poder falar de repetição: se nada os une ou aproxima, não se poderia falar de repetição. Seria cada um deles um acontecimento único e portanto irrepetível.

2.<sup>a</sup> hipótese: Marx pretende negar a possibilidade de repetição na História. A repetição não existe porque os dois acontecimentos, ao se sucederem no tempo, essa mesma temporalidade introduz uma diferença que coloca cada um dos acontecimentos em pólos opostos de uma escala que vai da seriedade da tragédia ao riso da comédia.

Inclino-me mais para aderir à segunda hipótese. Há alguma ironia na frase de Marx ao invocar a mesquinhez da comédia depois da grandiosidade da tragédia.

Referindo, aliás, esta questão no contexto mais largo do pensamento marxiano, entender-se-á que a *não-repetição* na História é a de aquilo que

não se revê no mesmo porque se pretende ou imagina radicalmente *novo*, nunca antes visto ou porventura mesmo inimaginável. O futuro desejado, seja como incógnita ou desconhecido Referindo, aliás, esta questão, seja como um activo projecto, é sempre o que virá a haver, advirá pela *diferença* (não repetição). Tudo isso se diria da *utopia*, nomeadamente a da sociedade sem classes e sem Estado.

A *História*, portanto, enquanto não pode deixar de privilegiar um tempo e uma temporalidade *irreversíveis*, ou mesmo uma *duração*, seria incompatível com a ideia de *repetição*.

A temporalidade impede a repetição porque, como diria Heraclito: *ninguém se banha duas vezes no mesmo rio*. E a *duração* também não é repetição na exacta medida em que, sendo continuidade, é da ordem do *fluxo*. Na duração é o *mesmo* que dura e perdura na linearidade do tempo.

Para tentar resolver esta aparente impossibilidade de repetição, terei de me socorrer aqui da ajuda de autor que já aqui foi invocado: Claude Lévi-Strauss.

Tentando situar o trabalho do antropólogo relativamente ao do historiador afirma ele que, apesar de ambos se ocuparem das sociedades *outras*, no caso do historiador essa alteridade situa-se no eixo da temporalidade, enquanto que para o etnólogo ela se situa no eixo espacial.

Por outro lado, diz ele ainda, enquanto o historiador se ocupa das expressões *conscientes* de uma cultura (das suas durações) o etnólogo investiga as condições *inconscientes* isto é, as que abrem o espaço da *repetição*, como adiante se verá.

Esta posição metodológica é, sem dúvida, determinada pela especificidade do objecto de estudo próprio ao etnólogo, ou seja, as sociedades ditas Aprimitivas@ ou Asem história@ onde a repetição é mais evidente que o progresso.

A ideia central pode ser formulada da seguinte maneira: se todas as sociedades (mesmo as arcaicas) têm um passado, nem todas têm uma História. Por outras palavras, a História é uma categoria através da qual certas sociedades se pensam a si próprias. Esta categoria não existe em todas as sociedades e está associada a outros fenómenos de ordem social e cultural: a diferenciação social e a escrita.

Num célebre capítulo de *Tristes Tropiques* (A Uma lição de escrita@), Lévi-Strauss já havia mostrado como a escrita está intimamente ligada ao advento de fenómenos de poder e de diferenciação no interior de um grupo social.



A experiência, com efeito, confirma que a escrita surge sempre ligada a sociedades centralizadas politicamente e estratificadas socialmente em classes ou castas. É mesmo essencial a esta diferenciação, como atesta o facto de a escrita ter sido primeiramente usada como instrumento de controle pelo poder: Ae quando vemos quais foram as primeiras utilizações da escrita, parece-me que eram usos do poder: inventários, catalogações, recenseamentos, leis e mandamentos; em todos os casos, quer se trate do controle de bens materiais, quer de seres humanos, são manifestações de poder de certos homens sobre outros homens e sobre riquezas” (op.cit.p.32-33).

Mas a escrita tem também uma outra função: ela permite fixar a acumulação de saber. Ora esta “totalização do saber” operado pela escrita é uma peça essencial ao mecanismo do progresso.

A escrita tem, por conseguinte, duas funções sociais: por um lado permite construir uma espécie de memória colectiva das experiências passadas, o que permitirá transitar de um processo social repetitivo para um processo social progressivo.

Por outro lado, como instrumento de controle social e político, é contemporânea do surgimento das sociedades que já não são homogêneas mas diferenciadas no seu interior.

A partir desse momento passam, então, a existir dois tipos de sociedade: as que persistem na sua homogeneidade e as que progridem através da tensão entre pólos heterogêneos que se formam no seu interior. Apenas essas possuem aquilo que poderemos chamar uma “consciência histórica”. Por outras palavras, a ideia de História é co-extensiva a sociedades de diferenciação interna.

É deste modo que Lévi-Strauss fala de sociedades “frias” e de sociedades “quentes”.

As primeiras funcionam como um relógio, máquina mecânica cujo movimento é repetitivo e pode, teoricamente, continuar indefinidamente.

Por seu lado, as sociedades históricas funcionam como máquinas termodinâmicas (segundo o exemplo da máquina a vapor): “... do ponto de vista da sua estrutura, assemelham-se a máquinas a vapor, que utilizam no seu funcionamento uma diferença de potencial, a qual se encontra representada por diferentes formas de hierarquia social, quer se chame escravatura, servidão ou que se trate de uma divisão de classes...” (*Entretiens... p. 38*).

Portanto, as sociedades primitivas têm uma “temperatura histórica”

Mais homogênea, enquanto as sociedades “históricas” possuem no seu seio grandes diferenças de “temperatura”, o que faz com que “funcionem” e, logo, progridam historicamente.

Por outro lado, também se diferenciam pelo seu distinto modo de funcionamento, consoante as vemos na sua dimensão social ou cultural.

Socialmente, as sociedades arcaicas produzem uma ordem cultural restrita, mas são muito produtivas ao nível da ordem social que é bastante homogênea.

Pelo contrário, nas nossas sociedades, a cultura é extremamente produtora de ordem, sendo a desordem social mais elevada, devendo-se isso, precisamente, aos desvios diferenciais que a fazem progredir.

Lévi-Strauss não está, por conseguinte, longe de subscrever o postulado marxista segundo o qual “a luta de classes é o motor da História”.

A confirmação desta teoria está no facto de que cada vez que um sistema histórico se aproxima de um menor grau de diferenciação social, arrefecendo deste modo a “temperatura” histórica, relança o seu movimento, criando novamente diferenças sociais. Assim sucedeu com a servidão, o proletariado e, finalmente, com o colonialismo.

Por seu lado, as sociedades ditas primitivas, no seu movimento repetitivo, recusam qualquer tipo de progressão, de acumulação de novidades e, logo, de qualquer memória escrita. Isto acontece porque também recusam qualquer diferenciação social no seu seio. Tudo o que desejam é “persistir no seu ser”, obedecendo assim o mais possível à lei da inércia.

É assim que, para as sociedades arcaicas, a história não existe como categoria mental: “para eles, a história está esvaziada de sentido, na medida em que se algo nem sempre existiu, esse algo, na perspectiva deles é legítimo, enquanto para nós se passa ao contrário (*Entretiens...* p. 62).

O antropólogo francês Pierre Clastres atentou muito particularmente nesta questão, nomeadamente em *A sociedade contra o Estado*. Soçobrando ele próprio numa espécie de utopia negativa em que esse inimaginável futuro da sociedade sem classes e sem estado, foi o que existiu nas sociedades selvagens e com elas deixou de existir, não tanto como privação (*sem Estado, sem História, sem escrita*) em pura passividade, mas activamente *contra* o Estado, a diferenciação classista, a economia política.

Em suma, uma utopia que não se repete nem se repetirá, talvez precisamente porque se fundava no império da repetição.



## *Tempo e Repetição*

Temos assim duas disciplinas distintas, com objectos distintos: a duração e o tempo irreversível na história e a repetição do tempo reversível na antropologia.

Atentemos então nesse espaço e *repetição* que a antropologia nos abre. Não sem esquecer que, como atrás se disse, que esta (a antropologia) nos reenvia para a dimensão do inconsciente. É que isso nos permitirá interrogar a *repetição* não apenas ao nível da generalidade societária, que é a d antropologia, mas também ao nível da singularidade biográfica de que Freud e a psicanálise nos falam.

As sociedades arcaicas, de que a antropologia privilegiadamente se ocupava, são as da “persistência no ser”, da repetição (segundo um modelo mecânico no dizer de Lévi-Strauss). Nelas imperava o cíclico tempo reversível da repetição.

Eram sociedades em que o *mito*, como o *rito*, tinham uma relevância extrema.

O *rito* é feito de repetição e é-o também enquanto esse rito é agenciamento de um *mito* também ele feito de repetição e dela fazendo o seu sentido e o seu poder de efectuação.

O poder do mito estava precisamente nas sua recitação cuja repetição fundava a eficácia simbólica das palavras que o diziam.

A recitação do mito como repetição da fundação do mundo nos mitos aborígenes citados por Chatwin em *The songlines*.

Do mesmo modo que o tempo cíclico natural repete as estações do ano, cada recitação é uma estação do mito. A recitação, que é repetição *da* e *na* narrativa mítica, procura sobretudo o *mesmo*, a identidade (e não a diferença) fundacional do mundo e de tudo.

Haverá disso um vestígio na criança que, ao ouvir o conto, tira sobretudo prazer da repetição do mesmo<sup>1</sup> e vê em cada diferença uma frustração. A repetição como princípio de prazer.

Freud, aliás, fala muito explicitamente da “tendência repetitiva” que define o *id*’ (87). O que nos permite passar aqui do mito colectivo ao mito individual e observar a persistência da repetição.

O Inconsciente (a grande descoberta freudiana) é, sabe-se, *atemporal* e é também trabalhado por aquilo que a dada altura Freud chama “*compulsão de repetição*”.

---

<sup>1</sup> “bis repetita placet”

O tema da repetição em Freud surge em torno ou a propósito de três questões: o sintoma, a transferência e a *compulsão de repetição* propriamente dita.

1. O *sintoma*: é ele próprio uma repetição. O sintoma repete, com alguma deformação, situações conflituais que tiveram um valor traumático no passado. Veja-se o caso Ana O<sup>2</sup>.

Freud faz até do sintoma histérico um monumento daqueles com que se comemora um acontecimento traumático (Pontalis). Ter-se disso um bom exemplo no célebre monumento comemorativo do 25 de Abril colocado no cimo do Parque Eduardo VII em Lisboa.

O *sintoma* é-o de algo que permanece recalcado, que não é visível nem conhecido. Como diz Pontalis “o que permanece incompreendido regressa;<sup>3</sup> tal como uma alma em sofrimento, não tem repouso até serem encontrados resolução e libertação.” (86-87)

Essa libertação vem do processo de cura onde assume um papel decisivo essa outra figura da repetição que é:

2. a *transferência*: o transfert, que estrutura todo o processo de cura analítica, é de uma ponta à outra um exercício de repetição. Não apenas de *rememoração* mas de *repetição* re-vivendo um passado esquecido porque recalcado. A repetição, aqui, o que opera é uma transferência do passado para a situação actual que é o dispositivo da cura analítica.<sup>4</sup>

Finalmente, a 3.<sup>a</sup> figura da repetição em Freud é aquilo a que ele chama “compulsão de repetição”(Wiederholungszwang). O texto, célebre, é de 1914 e intitula-se *Recordar, repetir e elaborar*.

A tese central aí defendida por Freud é a que opõe repetição a recordação. Repete-se aquilo que se não recorda e precisamente porque disso se não tem lembrança. Escreve Freud<sup>5</sup>: “...o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela actuação ou *actua-o* (acts it out). Ele o reproduz não como lembrança, mas como acção; *repete-o*, sem, naturalmente, saber o que está repetindo.”

---

<sup>2</sup> S. Freud e J. Breuer, *Estudos sobre a histeria*

<sup>3</sup> “fait retour” diz ele, isto é *repete-se*, como na “reprise” de que fala Kierkegaard

<sup>4</sup> Cf. Claudas Lévi-Strauss, “L’efficacité symbolique” in *Anthropologie structurale*. Paris, Plon,

<sup>5</sup> Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. VolXII. Rio de Janeiro, Imago,



## Tempo e Repetição

Ilustração disso encontramos-lo no Homem dos Ratos que repete, inconscientemente, o romance familiar paterno, ignorando que o faz, ou ainda o próprio Édipo que repete a profecia, cumpre-a passando ao acto, quando mata o pai sem saber que o está fazendo.

O mesmo acontece em *As Bacantes*, de Eurípedes, quando do Penteu é despedaçado pela mãe e as irmãs em obediência a uma autentica *compulsão de repetição* (ritual) dionisíaca e pulsional antes do *reconhecimento* no regresso à cidade. É a famosa cena dita da psicoterapia.

Em suma, trata-se aqui da *repetição* como manifestação daquilo que se esqueceu, o recalcado. Repete-se porque se esqueceu.<sup>6</sup>

Concluindo, estas são algumas das figuras da repetição no tempo.

Outras seriam as que analisaram Nietzsche a propósito do *eterno retorno*, Deleuze em *Différence et répétition* e Kierkegaard em *La Reprise* que antes se chamava *La Répétition* na tradução francesa.

A repetição como *reprise* (era isso que faziam antigamente os cinemas ditos de *reprise*) retoma, re-actua.

O problema de Kierkegaard enuncia-se: “É possível uma *reprise* ? Que significado tem ? uma coisa ganha ou perde em ser re-tomada ?”

Ele próprio – ao contrario de Freud para quem, como se viu, repetição é o contrário de recordação – pensa que “a *reprise* é o termo decisivo para exprimir o que era a *reminiscência* (ou recordação) para os Gregos.”<sup>7</sup>

Para Platão todo o conhecimento é reminiscência. No entanto, apesar de as identificar (repetição e reminiscência) Kierkegaard afirma uma diferença: “Repetição e recordação são um mesmo movimento, mas em direcção oposta; porque aquilo de que nos recordamos, já foi: é uma *reprise* para trás; enquanto que a repetição propriamente dita é uma recordação para a frente. É por isso que a *reprise*, se for possível, torna o homem feliz, enquanto que a recordação o torna infeliz, admitindo, bem entendido, que ele se dá tempo para viver e não procura, desde o nascimento, um pretexto (por exemplo que esqueceu qualquer coisa) para se esquivar para fora da vida.”<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Outra figura da repetição: a *festa* que é repetição, não do que foi, mas do que nunca poderia ter sido. O mundo às avessas como no Carnaval. Cf. G. Ballandier, *O Poder em Cena*. Coimbra, Minerva, 1999.

<sup>7</sup> p. 65

<sup>8</sup> p. 66

com os estudos transversais, para as três grandes áreas da psicologia do desenvolvimento: A) caracterização das estruturas e fases do desenvolvimento psicológico; B) compreensão da dinâmica da mudança no desenvolvimento psicológico; c) análise das diferenças individuais na estrutura, nos níveis e nos mecanismos do desenvolvimento (Demetriou, 1996).

Os exemplos de investigação que irei citar nesta comparação de metodologias, serão sobretudo relativos a dados qualitativos. Por dados qualitativos, entendemos dados expressos mais por palavras (mais que uma por cada item) do que por números (Huberman e Miles, 1991). As investigações qualitativas carecem, por vezes, de explicitar claramente as regras seguidas na interpretação dos dados: às vezes é difícil de compreender como, a partir das suas anotações no terreno, um investigador chega às suas conclusões e como a partir dessas mesmas anotações, um outro investigador poderá chegar às mesmas conclusões (Huberman e Miles, 1991).

Mesmo em ciências humanas, a possibilidade de repetir a experiência faz parte do carácter científico da investigação. Nas investigações que irei citar, as regras de interpretação são claramente referenciadas.

O plano de investigação pode dizer respeito a uma variável ou a mais variáveis.

Vamos agora comparar o método de análise longitudinal com outras metodologias, nomeadamente a metodologia de análise transversal de casos e para as três grandes áreas da psicologia do desenvolvimento:

### **A) Caracterização das estruturas e fases do desenvolvimento psicológico**

O estudo do desenvolvimento psicológico tem a vantagem de explicar, não só o desenvolvimento da criança e do jovem, mas também permitir compreender as estruturais mentais: intelectuais, afectivas, sociais, etc. ... do adulto. Aliás, e mais globalmente, o estudo de cada período de desenvolvimento permite tornar mais clara a compreensão do estágio seguinte (Piaget, 1986). Como afirma JM Dolle: “Piaget constrói um sujeito que não existe, mas que é o paradigma de todos os sujeitos individuais que podemos encontrar (Dolle, 1998).

Na altura em que Piaget inicia as suas investigações só existiam testes psicométricos de inteligência para estudar o pensamento. Sendo as perguntas estandardizadas, permitiam facilmente a comparação dos sujeitos entre eles. O método usado por Piaget é o método clínico. A



palavra pode parecer curiosa porque vinda do greco, costuma designar a actividade do médico à beira do doente (*klineiv*), consultado por uma anomalia estruturo-funcional “referindo-se à observação clínica de todos os casos semelhantes conhecidos e encontrados na prática que, por sua vez, vão enriquecer o modelo, o qual, por seu turno, irá enriquecer a prática” (Dolle, 1998). O método é um misto de observação e entrevista para circunscrever um fenómeno e testar hipóteses científicas. O psicólogo tenta descobrir a lógica da criança e do jovem. Não observa apenas as respostas efectivamente dadas: faz perguntas ao sujeito testado desestabilizando-o na sua percepção e nas suas concepções e pedindo-lhe de as justificar se as mantiver. Introduce-se contra-argumentos do tipo: “mas uma outra criança disse me que:..”. Se a resposta inicial estiver correcta e se a criança ou o adolescente mantiver a sua resposta com firmeza, teremos verificado o nível cognitivo atingido porque os sujeitos conseguem defender as razões lógicas do fenómeno observado. No caso contrário, repetimos a experiência com estes sujeitos, a níveis mais elementares de raciocínio, utilizando provas mais simples. Vou referir aqui uma advertência de O. Lourenço que se refere a este aspecto importante da investigação piagetiana: “muitas críticas a essa teoria ignoram tal aspecto; não o usaram nas suas pesquisas; e passaram depois a proclamar que Piaget subestimou a competência das crianças. Ao ignorar tal aspecto, esqueceram uma distinção central na teoria de Piaget. E, em oposição ao que pretendiam, acabaram por não provar que Piaget tinha subestimado a competência (operatória) das crianças. Em geral, avaliaram competências pré-operatórias e conhecimentos verdadeiros, supondo embora que tinham avaliado conhecimento necessário e competências operatórias” (Lourenço, 1997).

O método clínico piagetiano não é um método “puramente verbal” mas é um “método meio verbal, meio concreto”, convidando a criança ou o jovem a manipular activamente o material preparado para responder às instruções, verbalizando, a seguir, a lógica da sua actuação. A recolha de informação concentra-se no presente.

O uso do método clínico necessita bastante treino: o à vontade no diálogo com a criança e com o jovem apenas pode ser ganho com repetidas experiências. Durante o tempo da prova e do diálogo, o psicólogo também deve manter presentes as hipóteses científicas que guiam os pedidos de justificação, de elucidação e de generalização, que vai fazer à criança ou ao adolescente.

Durante os primeiros anos de existência dos seus filhos, Piaget irá desenvolver a perspectiva metodológica já estabelecida que acabamos de expor. O método clínico será utilizado de maneira longitudinal. Os resultados deste uso do método são expostos em duas obras de Piaget: “La construction du réel chez l’enfant” (1937) e “La naissance de l’intelligence chez l’enfant” (1936). O biólogo Piaget defende neste estudo que a inteligência é uma adaptação. A obra o “Nascimento da Inteligência” fundamenta conceitos importantes como os de assimilação e acomodação e descreve o nascimento das primeiras estruturas da inteligência: as estruturas sensório-motoras de zero aos dois anos e o aparecimento da função simbólica por volta dos dois anos.

No livro, “A construção do Real na Criança”, Piaget mostra como a criança vai evoluindo no que concerne a permanência do objecto. Nesta obra, também se nota a importância do estudo longitudinal que permite observar a evolução na mesma criança, desde o sub-estádio de não procura do objecto desaparecido (o objecto que sai do campo de visão do sujeito deixa simplesmente de existir na sua representação) até o sub-estádio de procura activa do objecto desaparecido, tendo em conta progressivamente a representação das deslocções visíveis, depois, das invisíveis.

É patente a quase impossibilidade de estabelecer os sub-estádios sem a continuidade do estudo longitudinal. O mesmo se pode dizer a propósito da construção do espaço sensorio-motor, da construção da causalidade e da construção do tempo estudados por Piaget na mesma obra.

Piaget não utilizará mais o método longitudinal para o estudo do estádio das operações concretas e para o estudo do estádio das operações formais. Mas existem nestes dois casos diferenças importantes: não comportam sub-estádios e dizem respeito a períodos etários longos e bem diferenciados.

O estudo longitudinal não é portanto o único possível para demonstrar a existência de estruturas próprias a cada estádio do desenvolvimento psicológico, embora ele seja o melhor para estudar estruturas mentais que se referem a períodos de tempo curtos (sub-estádios) e à “sua articulação num estádio mais amplo”.

Podemos considerar agora um segundo exemplo, relativo a uma outra área do desenvolvimento psicológico. Num estudo sobre a identidade psicológica e o seu desenvolvimento, Neuenschwander utilizou uma metodologia transversal. No estudo de Neuenschwander (1997), a identidade é concebida comportando quatro tipos: identidade assumida, identi-



dade difusa, identidade em procura (moratorium), identidade elaborada. Estes conceitos são desenvolvidos numa síntese original, pelo autor, que apresentámos, a partir dos estudos conhecidos de R. Havighurst, E. Erickson e J.E. Marcia. M. Neuenschwander, para estabelecer as etapas do desenvolvimento, tratando-se de um estudo transversal, tem que sobrepor empiricamente os quatro tipos de identidade que definiu na dinâmica de desenvolvimento que também tinha delineado.

Neste estudo, podemos observar um efeito da idade relativamente à frequência dos jovens situados num ou noutro tipo de identidade o que valida a hipótese do desenvolvimento sucessivo destes 4 tipos de identidade. A amostra era constituída por 4201 adolescentes suíços de 14 a 21 anos. Os mais novos situam-se mais no tipo 1 de identidade, os mais velhos no estágio 4 e os restantes, nos dois outros tipos. Neste caso, poder-se-ia falar em estádios de desenvolvimento da identidade. Mas também, aqui observamos que a sucessão de estádios não fica completamente estabelecida.

Assim, o mesmo autor acaba por realizar também um estudo longitudinal sobre a mesma questão do desenvolvimento da identidade pessoal na adolescência. Este estudo foi realizado com 446 adolescentes da amostra acima referida: eles foram testados em dois momentos do tempo: a 1.<sup>a</sup> vez em 1988 e a 2.<sup>a</sup> vez em 1990. Eles tinham na 1.<sup>a</sup> testagem entre 14 e 18 anos. Os resultados mostram uma maior progressão do que uma regressão na construção da identidade na adolescência, em conformidade com o conceito desenvolvido.

Os resultados mostram que apenas quando se considera o contingente (cohort) nascido em 1974 (portanto com 14 anos na primeira testagem) a sequência se verifica.

## **B) Compreensão da dinâmica da mudança no desenvolvimento psicológico**

Iremos agora comparar as metodologias transversal e longitudinal de investigação utilizáveis e utilizadas para estudar a dinâmica da mudança em psicologia do desenvolvimento

**B1)** “Num estudo transversal, os investigadores observam uma ou mais variáveis num determinado tempo e em dois ou mais grupos de indivíduos de idades diferentes” (von Eye e Spiel, 1996).

Este tipo de investigação tem vantagens: não há nenhuma perda de percentagem da amostra como acontece com os estudos longitudinais em que “custa” sempre (em todos os sentidos da palavra) reencontrar os sujeitos. Como o fazem também notar von Eye e Spiel – e é outra realidade evidente para qualquer investigador – o estudo transversal tem também uma vantagem do ponto de vista da interpretação porque os progressos devidos simplesmente à maturação no tempo não têm que ser tidos em conta, visto tratar-se de uma colheita de dados num único ponto do tempo: o tempo foi “controlado”.

Muitos estudos de psicologia do desenvolvimento que estudam a dinâmica da mudança têm esta configuração. Citemos alguns:

No estudo acima citado de Rodriguez-Tomé sobre as representações do futuro na adolescência, são comparados 950 adolescentes repartidos em duas amostras de duas regiões da França: no caso concreto Paris (todas as zonas sócio-económicas) e a Bretanha (120 freguesias da costa), em duas idades diferentes: 14 anos e 17 anos. A análise das representações de futuro é feita na base da análise de conteúdo das respostas. A análise estatística recorreu à análise das correspondências e à classificação hierárquica descendente. Os jovens de 17 anos mostram em geral perspectivas temporais mais amplas e mais ricas que os jovens de 14 anos, com uma variabilidade que depende da origem sócio-económica e da modalidade de inserção escolar (escola/escola profissional). Na metodologia transversal utilizada, as duas amostras de duas idades diferentes apresentam resultados diferentes: os resultados devem-se ao facto que o enriquecimento dos projectos aos 17 anos dizer respeito à representação das relações de casal.

Considerando o estudo já citado de Neuenschwander, 1996, como conceber a mudança de uma etapa de identidade para a outra? Segundo o autor considerado, a dinâmica da mudança estabelece-se como uma espiral: na base de estruturas indiferenciadas (1), o jovem encontra obstáculos (2) ao seu desenvolvimento. Tentando enfrentar (3) estes obstáculos, ele acaba por encontrar novas estruturas que lhe proporcionam mais bem-estar(4).

Esta dinâmica da mudança é demonstrada, por este autor, num estudo transversal (cross-sectional”) e num estudo longitudinal: o estudo transversal, realizado com 4201 jovens suíços, mostra um efeito da idade, relativamente a esta dinâmica de transformação da identidade, os adolescentes mais novos encontrando-se sobretudo na Fase 1, os mais velhos na Fase 4 e os outros nas fase intermédias.



## *“Controlar” o Tempo ou Compreender no Tempo*

O estudo longitudinal realizado com 446 adolescentes, testados 2 vezes, mostra o mesmo efeito da idade, *mas também valida a sequência*, em espiral, da teoria, mostrando a evolução dos mesmos adolescentes considerados, uma segunda vez, a dois anos de distância da primeira.

Num estudo sobre o desenvolvimento interpessoal (Coimbra e Campos, 1988; Campos e Coimbra, 1989), os autores realizaram entrevistas a partir da apresentação de dilemas interpessoais hipotéticos em duas amostras de adolescentes –12 anos, frequentando o 6.º ano de escolaridade, e de 18 anos, frequentando o 12.º ano de escolaridade-. A investigação conduzida por estes autores mostrou níveis de compreensão interpessoal e de estratégias de negociação interpessoal muito diferenciadas em função da idade.

As amostras constituídas na perspectiva de estudos transversais, como aqueles que acabamos de descrever, partem de um pressuposto: o de considerar que retirar amostras da mesma idade da população considerada, tem um sentido unívoco. Bem mostram precauções, relativas a este pressuposto, os autores considerados até agora: assim Coimbra e Campos recorrem a duas amostras de jovens da mesma idade *e mesmo* nível de escolaridade para poder comparar os indivíduos. Nós próprios temos demonstrado (Detry e Cardoso, 1996) que a idade importa menos para explicar o nível de desenvolvimento cognitivo atingido que o nível de escolaridade. Esta precaução avera-se, portanto, importante do ponto de vista metodológico.

### **B2) Os estudos longitudinais**

Nos estudos longitudinais, os investigadores observam uma ou mais variáveis em dois ou mais tempos determinados e com um único contingente de sujeitos (“cohort”) (von Eye e Spiel, 1996). Os indivíduos são portanto comparados relativamente a eles próprios, o que permite destrinçar o que é constante e o que se desenvolve.

Num estudo longitudinal chamado “terapia a dois”, Selman (1988) analisa os progressos ocorridos, ao nível da competência de negociação interpessoal, durante a terapia. Duas jovens, no início da adolescência, foram observadas durante um ano e meio (observação atrás do espelho unidimensional e gravação em vídeo). As observações no decurso da terapia são categorizadas em função dos 4 níveis (0, 1, 2, 3) de estratégias de negociação interpessoal da teoria (Selman, 1980), mas também em função da análise empírica dos conteúdos típicos das interações verbais entre as duas jovens.

**C) análise das diferenças individuais na estrutura, nos níveis e nos mecanismos do desenvolvimento**

**C1) Estudo transversal**

Num estudo que realizámos (Detry e Cardoso, 1996), comparámos níveis de desenvolvimento cognitivo em duas amostras de jovens de 12 a 18 anos (com uma repartição comparável de idades) com vivências sócio-económicas muito diferentes (grupo experimental num bairro pobre da periferia de Lisboa; grupo de controlo: jovens não pobres de Lisboa e Grande Lisboa). Observámos que os níveis de desenvolvimento cognitivo conseguidos dependiam dos níveis de escolaridade atingidos, na base estatística de uma análise da função discriminante, observando também diferenças individuais nos níveis de desenvolvimento cognitivo já atingidos (estádio das operações concretas ou estágio intermédio ou estágio das operações formais) e para os mesmos jovens do bairro pobre da periferia de Lisboa, em função de factores culturais (2 indicadores), das aspirações de futuro, do ter frequentado equipamentos pré-escolares, de ter um quarto para si só.

**C2)**

Na análise interindividual, **os estudos longitudinais** permitem, em primeiro lugar, detectar diferenças e semelhanças entre “padrões de desenvolvimento individual” (von Eye e Spiel, 1996). No mesmo artigo, von Eye e Spiel propõem um exemplo particularmente elucidativo: uma questão típica num estudo longitudinal seria de discriminar se alunos de meios socialmente desfavorecidos retirassem mais benefícios de determinadas estratégias de aprendizagem, do que estudantes de outras origens sociais.

Com I.Niza, M. Cunha e J.Silva, estamos actualmente, por exemplo, a comparar o funcionamento de 2 oficinas de leitura e escrita no 7.º ano de uma escola da periferia de Lisboa, uma com jovens apresentando um percurso escolar normal e outra com jovens apresentando riscos actuais de abandono da escola e provenientes de um meio sócio-económico desfavorecido. A vantagem deste tipo de investigação seria, se fosse possível, demonstrar a homogeneidade dos padrões de desenvolvimento em ambos os casos e poder, com esta previsão, acelerar o desenvolvimento daqueles que, pelos condicionalismos da sua origem sócio-económica, estão mais atrasados neste desenvolvimento.



Na análise interindividual, os estudos longitudinais permitem, em segundo lugar, observar se as relações observadas entre determinadas variáveis, num certo momento do tempo, permanecem no decorrer do tempo.

Assim, num estudo que conduzimos actualmente sobre a identidade pessoal dos jovens de meios desfavorecidos, comparamos três sub-amostras de jovens, os primeiros continuando a estudar, os segundos continuando a estudar, mas com risco de abandono e os terceiros tendo abandonado a escola antes da escolaridade obrigatória. Iremos observar se a relação entre as variáveis: locus de controlo, nível de desenvolvimento cognitivo, projecção no futuro e auto-conceito se mantêm constantes no tempo. Iremos igualmente comparar, com a vantagem do estudo longitudinal evidenciada no ponto anterior, se existe um padrão de desenvolvimento da identidade, se ele é semelhante ou se apresenta diferenças nas duas sub-amostras, embora neste caso concreto, o tempo ocorrido entre o 1.º, o 2.º e o 3.º levantamento de dados, não permita provavelmente ilações muito diferenciadas sobre o desenvolvimento.

Enfim, em 3.º lugar, ainda numa perspectiva diferencial, e dado que a causa precede as consequências, poderemos observar, nas duas sub-amostras, se o facto de ter deixado precocemente a escola, tem efeitos na construção do auto-conceito, outra e 3.ª vantagem do estudo longitudinal.

Os estudos longitudinais comportam também dificuldades: a primeira consiste na repetição da administração dos testes. Normalmente, recorre-se ao uso de formas paralelas. Mas neste caso, em que medida serão os resultados comparáveis? Para o estudo da identidade, poderemos recorrer à aplicação das mesmas técnicas. Mas em que medida os resultados observados serão eles devido ao próprio desenvolvimento ou à mera repetição da aplicação das técnicas (entrevistas, testes, questionários)? Claro que, utilizando dados qualitativos, a análise irá evidenciar a profundidade diferente dos conteúdos: Mas essa mesma poderá ser sensível à familiaridade com as técnicas proveniente da repetição da administração.

Uma segunda dificuldade do estudo longitudinal diz respeito ao espaçamento estabelecido entre as várias recolhas de dados: no caso da psicologia do desenvolvimento, existem vários quadros teóricos permitindo prever os momentos de “crises”, de encruzilhadas nos vários domínios do desenvolvimento: cognitivo, afectivo, social... A teoria permite ao investigador circunscrever as suas recolhas em função destes momentos mais significativos do desenvolvimento. Mas estas crises não comportam referências etárias completamente fixas e a questão de novo se relança.

## **Conclusão**

As adaptações que um sujeito vai criando dependem da interacção entre vários níveis de variáveis, sejam elas contextuais (contextos espaciais e temporais) ou internas. O peso relativo destes contributos para a explicação do comportamento varia segundo os domínios e a ontogénese. “Moreover, because of the operation of mutual constraints within a holistic system, variables do not occur in isolation in the person and the environment; they appear in clusters and clumps. In each person, configurations of characteristics become correlated and mutually constrained” (Cairns et al.in Jessor, 1998).

Pergunta então Cairns, 1998: encontrar-se-á o estudo de um sistema holístico tão complexo além dos métodos científicos?

Numa abordagem centrada sobre a identificação das variáveis e sobre o contributo de cada variável, podemos, de facto, atingir rapidamente níveis de complexidade resistentes à análise. Mas numa abordagem centrada sobre a pessoa, que temos privilegiado, podemos reduzir o número de variáveis em proveito do evidenciar da coerência das trajectórias dos sujeitos observados.

Nesta comunicação, teremos examinado o contributo respectivo, para a investigação em psicologia do desenvolvimento, de metodologias transversais que controlam o tempo e de metodologias longitudinais que tentam compreender o surgimento progressivo no tempo, nos mesmos sujeitos, dos fenómenos observados. Temos tentado demonstrar que: identificar relações e interacções *ao longo do tempo* pode ajudar a entender como o sistema se encontra constrangido e entender melhor a sua coerência (Cairns, 1998).

## **Referências bibliográficas**

- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga, Lusografe.
- COIMBRA, J. L. (1980). *Reformulação do manual de cotação da entrevista de avaliação desenvolvimental das estratégias de negociação interpessoal*. Porto, Serviço de Consulta psicológica e Orientação Vocacional da F.P.C.E. da U.P. (fotocopiado).
- DOLLE, J.M. e BELLANO, D. (1998). “Le fonctionnement organisateur de la pensée” in Meljac, C., *Piaget après Piaget*. Paris, La Pensée Sauvage.
- FLAVELL, J.H. (1966). “Le langage privé” in *Bulletin de Psychologie*, 19, 698-701.



## *“Controlar” o Tempo ou Compreender no Tempo*

- FLAVELL, J. H. (1985). “Développement métacognitif” in J.Bideaud e M.Richelle, (Eds.) *Psychologie développementale*. Bruxelles, Dessart.
- JESSOR, R. (Ed.) (1996). *Adolescent Risk Behavior*. Cambridge University Press.
- MURPHY, C. (1993). “Os marginalizados do sistema de ensino. Que solução?” in *Os desafios da educação para o século XXI. Jornal o Público, n.º 1199*.
- NEUENSCHWANDER, M. P. (1996). *Und Identitat im Jugendalter*. Bern, Haupt.
- PIAGET, J e INHELDER, B. (1936). *La psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F.
- RODRIGUEZ-TOMÉ, H. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris, P.U.F.
- SELMAN, R.L. (1980). “The growth of interpersonal understanding” *Developmental and clinical analysis*. London, Academic Press.
- SELMAN, R. L. (1988) in Hinde, R.A., et al. (ed.) *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Symposium da Fundação Fyssens.